



Experto en psicología clínica y psicoterapia infantil



www.isfap.com · info@isfap.com

TEMA IX. EL DIBUJO EN EL NIÑO

El dibujo y las pruebas gráficas

A través de una rápida mirada retrospectiva se puede ver que las técnicas gráficas fueron evaluadas desde un enfoque proyectivo gracias a los aportes de Sophie Morgenstern, Anna Freud y Melanie Klein quienes en su labor terapéutica con niños descubrieron que estos a través de sus dibujos, no solo expresaban sus conflictos, sino también las modificaciones que en ellos se operaban en virtud de la acción terapéutica. De lo dicho anteriormente se desprende que no siempre los dibujos fueron evaluados como expresión de la personalidad total, por eso consideramos necesaria una breve



reseña histórica, ya que esta nos mostrará como en sus comienzos las técnicas gráficas eran interpretadas como pruebas de madurez mental.

El interés por los dibujos infantiles comienza con

Ruskin en el año 1857, alguna de las observaciones que este hace en su obra “**Elements of Drawing**”, fueron retomadas por el maestro inglés E. Cooke quien a partir de la mismas replantea la forma en que el arte era enseñado en las escuelas, hasta ese momento. Dos artículos fueron publicados por Cooke en el “**Journal of Education**” hacia fines de 1885 y comienzos de 1886; siendo éstos los primeros documentos que inician una larga y profunda investigación sobre los dibujos infantiles. Es importante la mención de este autor, no solo por haber aportado los primeros escritos científicos acerca del tema sino también por la concordancia de su teoría otras más actuales, a pesar de la distancia en el tiempo.

A finales del siglo XIX se publicaron los primeros estudios sobre la expresión gráfica de los niños. Esta actividad infantil había comenzado a ser objeto de análisis sistemáticos, en aquella época en la que también comenzó a desarrollarse la psicología científica. Hacia 1857, Ruskin se interesa por lo que se ha considerado como las “posibilidades educativas” del dibujo. Si bien lo que pretendía era especialmente descubrir artistas entre sus discípulos, desde aquellos años, hablaba de lo conveniente que resultaba que la práctica artística, en niños menores de 12 o 14 años, fuera absolutamente voluntaria.

Hacia fines de 1885, un maestro inglés de apellido Cooke, -en relación con Sully, el principal psicólogo inglés de la época - publica dos artículos sobre el tema, que son los primeros documentos de un largo y cada vez más complejo proceso de investigación. Estos escritos científicos tienen la importancia de ser los antecedentes de teorías posteriores, ya que proclaman la necesidad de desarrollar el espíritu, fomentando la expresión, la imaginación y estimulando la actividad mental voluntaria.

Sully publica, diez años más tarde, una obra de psicología infantil, en la que trata de explicar de forma teórica, la creciente cantidad de testimonios aislados que venían apareciendo. En sus "**Estudios sobre la infancia**" elabora una teoría que - coherentemente con su época- resulta de corte evolucionista. Relaciona los dibujos infantiles, con los fenómenos de la cultura racial primitiva y, además, desarrolla una teoría sobre la relación entre juego y arte, que luego retomaría **Herbert Read**. Afirma que el impulso lúdico se convierte en impulso artístico, cuando el individuo participa cada vez más en la conciencia social y advierte que su capacidad de "dar forma" -de crear algo artístico- puede llegar a ser valorada por los otros y proporcionarle el reconocimiento general.

Al analizar la evolución de los dibujos infantiles, **Sully** se limita al cuerpo humano y los animales, realizados por los niños más pequeños - entre los 2 y 6 años. Su clasificación de las distintas etapas del desarrollo, comenzando por el garabato sin objeto, seguido

del diseño "lunar" del rostro humano, hasta llegar al tratamiento más complejo de la figura, ha sido la base de todas las clasificaciones posteriores.

Siguiendo con la aproximación histórica, encontramos entre otros, a **Levinstein**, **Stern**, **Burt** y **Luquet**. Hacia 1913, **Luquet** define la evolución en términos de estadios y las etapas sucesivas que tienen, como denominador común, el concepto de realismo: realismo fortuito, realismo fallido, realismo intelectual y realismo visual. Sin embargo, se equivoca al considerar que la realidad del niño tiene como modelo la realidad del adulto ya que, posteriormente, **Piaget** ha demostrado que el realismo infantil tiene que ver con una percepción egocéntrica de la vida. Al no tener conciencia de la existencia del yo, el niño considera que su propia visión de la realidad es la única realidad absoluta y objetiva.

Es fácil comprender que, en aquellos años en los que el dibujo y la pintura debían ser necesariamente académicos, realistas y de técnica depurada, la representación gráfica infantil se describiera en términos de "imperfecciones", de "errores". Sin embargo, son precisamente esas "imperfecciones gráficas" de las que habla **Luquet**, las que



constituyen la aportación más interesante de su teoría. Esas imperfecciones gráficas, que nosotros llamaríamos simplemente "características", son particularmente evidentes en el transcurso del período de 4

a 10 años. Tres conceptos, el de **ejemplaridad**, el de **transparencia** y el de **abatimiento**, ilustran más específicamente este período, y serán retomados posteriormente por otros autores.

En cuanto a **Cyril Burt**, se puede decir que ya en 1927, establece su teoría de la evolución de los dibujos infantiles, en etapas muy detalladas. Como posteriormente harán **Lowenfeld** y otros, describe los comienzos de la expresión gráfica con el período del garabato entre los 2 y los 5 años. Pero enumera mayores diferencias de las que se consideran posteriormente: el garabato sin finalidad, garabato con sentido, garabato imitativo y finalmente el garabato localizado, como transición hacia la línea, a los 4 años.

Entre los 5 y 6 años, establece el **simbolismo descriptivo**, como la representación de la figura humana con tolerable exactitud, siendo distinto para distintos niños, pero al que cada uno se aferra con bastante fuerza. Posteriormente, de 7 a 9 años el **realismo descriptivo**, es cuando el niño trata de catalogar y comunicar todo lo que le interesa y aunque el esquema se hace más fiel a los detalles, la representación es más bien genérica. Hacia los 9 y 10 años, el **realismo visual** dividido en dos clases, bidimensional y tridimensional. El niño pasa de un dibujo de memoria a un dibujo donde la *observación* de la naturaleza empieza a cobrar sentido. Hacia los 11 años, y hasta los 14, habla de una inevitable **represión** que considera como parte del desarrollo natural del individuo, para llegar a los 15 años con el **verdadero despertar artístico**... si es uno de los pocos afortunados, que ha logrado superar la etapa anterior.

Todas estas teorías, nítidamente evolucionistas, han sido criticadas en este punto por **Herbert Read** (1959). Este autor plantea que no todos los primeros dibujos *representacionales*, surgen al azar del garabato, que desde las primeras expresiones infantiles se encuentran diferenciadas las intenciones que tuvieran en cada caso.

Así como la aportación de **Luquet** es basarse en la idea de **realismo**, la de **Lowenfeld** gira en torno a la idea de **esquema**, palabra que utilizaría por primera vez, en forma casual, el ya citado **Sully**.

El esquema, propio de cada niño en particular, es el signo con que cada uno representa el concepto que tiene de las cosas. Los niños, salvo raras excepciones, no están interesados en la representación del mundo, siguiendo los cánones del realismo visual. La actividad gráfica es un medio especializado de comunicación, dotado de sus propias características y leyes y el impulso espontáneo de los niños es una representación, partiendo del aspecto sentimental o la sensación subjetiva interior. Como decíamos anteriormente, sólo cambian porque se impone gradualmente al niño una actitud naturalista, sin embargo, si esos mismos niños se entregan a una actividad gráfica espontánea, es siempre de índole *esquemática*.

Lowenfeld presenta una descripción detallada de las modificaciones que va sufriendo el lenguaje gráfico de los niños y niñas, a medida que van madurando en sus aspectos físico, intelectual y afectivo. Con posterioridad a esta investigación se han realizado otros estudios que podríamos analizar en sucesivos artículos, pero, a pesar de los cambios que puedan haberse producido en el desarrollo de la expresión plástica infantil -a partir de la llamada “cultura de la imagen”- es posible considerar que las aportaciones de esta obra permanecen vigentes. Si bien se ha observado que los límites de edad pueden haber descendido un poco con respecto a los estadios que se mencionan en el estudio, -lo que antes era común entre los niños de 6 años, ahora lo es entre los de 5, por ejemplo -de todas formas, el orden de sucesión de las diversas etapas del desarrollo continúa siendo el mismo.

Lowenfeld propuso un análisis de la evolución de la expresión plástica infantil en términos de **estadios**, enfoque que considera la evolución gráfica hasta la adolescencia. Es el primero en considerar el estudio del dibujo dentro del contexto general de toda la actividad creadora del niño, al igual que el modelado y las construcciones, por ejemplo. Sus reflexiones se ven completadas por el estudio del dibujo de niños con dificultades de visión y del modelado en niños ciegos. Como consecuencia, se comprende mejor su perspectiva, que va mucho más allá del modelo visual.

Para este autor, al igual que para los anteriores, los dibujos infantiles son la expresión del niño en su integridad, en el momento que está dibujando. El niño se describe a sí



mismo, sin encubrimientos. La huella de su individualidad queda registrada

indefectiblemente. Cada dibujo representa los diferentes ámbitos de su persona, podría considerarse en un plano

horizontal: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético y también el desarrollo social del individuo. Pero también sus creaciones nos muestran lo que puede considerarse un plano vertical: todas las transformaciones que se van sucediendo a medida que crece y se desarrolla.

Al estudiar este desarrollo, **Lowenfeld** articula un sistema de estadios o etapas. Los estadios están definidos por la manera en que el sujeto aprehende la realidad. Las etapas evolutivas han sido clasificadas de acuerdo con aquellas características del dibujo infantil que surgen espontáneamente en niños de la misma edad mental. Para esta clasificación, considera mayor número de asuntos de los que estimaban estudios anteriores, centrados especialmente en la figura humana. Además de esto, toma en cuenta: el desarrollo del grafismo, la manera de distribuir en el espacio las formas, el diseño y el uso del color.

A medida que los niños cambian, también varía su expresión creativa. Los niños dibujan en una forma predecible, atravesando etapas bastante definidas que parten de los primeros trazos en un papel y van progresando hasta los trabajos de la adolescencia. Aunque consideramos estas etapas como diferentes pasos en la evolución del arte,

resulta a veces difícil decir dónde termina una etapa y comienza la otra. Es decir, el desarrollo en el arte es continuo y las etapas son puntos intermedios en el curso del desarrollo. No todos los niños pasan de una etapa a otra en la misma época. Sin embargo, excepto para el caso de los niños discapacitados mentales o el de los superdotados, estas etapas se suceden ordenadamente, una después de otra, y la descripción de cada una es un elemento valioso para comprender las características del niño y su capacidad artística en un momento determinado.

Describir los cambios que se producen en la expresión plástica infantil, resulta más fácil que explicar las causas de que dichos cambios tengan lugar. Según **Lowenfeld**, no hay una línea recta de progresión desde un garabato muy pobre que traza un niño pequeño para representar un objeto, hasta la gran precisión que puede lograr un adolescente dibujando el mismo objeto.

Las afirmaciones de que los niños dibujan lo que saben y no lo que ven, no tienen fundamentos lógicos, cualquier niño pequeño puede describir los rasgos de las personas y las cosas, con mucho más detalle de lo que le interesa representar. No se debe, pues, a falta de capacidad sino a que, aparentemente, se sienten satisfechos con la imagen que han elegido para "significar" dicho objeto. Parecería que lo que el niño está dibujando, es lo que tiene importancia para él en dicho momento.

"Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. (...) Resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo." -Lowenfeld, 1972 –

Los dibujos de los niños y niñas nos permiten apreciar que comienzan desde un punto de vista egocéntrico, para ir adquiriendo progresivamente una mayor conciencia de sí mismo como parte integrante de una sociedad organizada. Se puede suponer que, lo

que interpretamos como el dibujo de un hombre, tal vez no sea más que la representación del propio yo, que va tomando forma en la mente de cualquier individuo.

Para este autor, todas las líneas empleadas por el niño para representar la realidad no tienen relación estrecha con esta realidad y menos aún con la realidad visual, la mayoría de las veces el niño emplea formas y líneas que pierden su significado cuando están separadas del conjunto. Habla de "*líneas geométricas*" -puntos para los ojos, líneas para los dedos, rectángulos para el torso, etc.- que son las que constituyen una representación esquemática, que indica las características esenciales de la figura representada.

Pero, antes aún de llegar al esquema, **Lowenfeld** se interesa por las primeras representaciones gráficas infantiles que se producen en torno a los 2 años. Es la etapa del **garabato**. El niño de esta edad hace trazos desordenados en el papel, que de a poco se van organizando y controlando. Pero no es hasta los 4 años, cuando las figuras dibujadas comienzan a ser reconocibles. El estadio siguiente, es el llamado **preesquemático**, en el cual el niño hace sus primeros **intentos de representación**, dura hasta los 6 años aproximadamente. La característica esencial de esta etapa es **el dibujo del ser humano**, con lo que ha dado en llamarse el **monigote**, representación que, por lo general, se limita a cabeza y pies. Cualquier otro objeto del ambiente, puede ser representado sin relación de tamaño ni espacio. El siguiente estadio es el **esquemático**. Entre los 7 y 9 años. El niño desarrolla ahora, un **concepto definido de la forma**, sus dibujos simbolizan partes de su entorno de forma descriptiva. Aparece una interesante disposición espacial, que veremos luego, con más detalle: la línea de base. Al alcanzar los 9 años, inicia una etapa de **creciente realismo**, que llega hasta los 12. El niño tiene más *conciencia de sí mismo*, se interesa más por los detalles y por su entorno social.

Después de los 12 - para nuestro sistema educativo, en los comienzos de la enseñanza secundaria- los niños quieren representar el ambiente que los rodea, de forma más realista, con profundidad y perspectiva. **Lowenfeld** la llama: **pseudonaturalista**. Es la edad del razonamiento y está caracterizada por grandes conflictos. Alrededor de los 14 o 15 años, como ya lo analizara **Burt**, es el verdadero despertar artístico de los adolescentes o el abandono de este tipo de expresión. **Lowenfeld** denomina esta etapa como de decisión.

Luquet, había remarcado esta **duplicidad de estilos** desde el comienzo mismo de la actividad gráfica de niños muy pequeños. Puede explicarse considerando que el niño dibuja con dos intenciones claramente diferenciadas: una para satisfacer sus propias necesidades internas y otra como actividad socializante, como muestra de simpatía hacia otra persona.

Claparede, Luquet y Kerchensteiner entre otros, utilizaron los dibujos infantiles como instrumento de medida de la capacidad intelectual. La investigación en este campo se



dirigió casi siempre a la figura humana, aunque los niños reproducen en forma espontánea cualquier tipo de dibujo, en la mayoría de los casos según las investigaciones realizadas por **Pikunas y Canberry** en 1962,

éstos prefieren dibujar figuras humanas.

La literatura acerca del tema en cuanto a lo histórico se refiere es muy numerosa; por lo tanto, se obvian muchos nombres y fechas mencionando solo algunos autores y tesis que como antecedente inmediato a la consideración del dibujo como técnica proyectiva

se pueden considerar fundamentales, pues permiten tener una visión más amplia del cambio de enfoque en cuanto a la evolución del dibujo en general y la figura humana en particular.

Retomando a los antecedentes inmediatos mencionaremos a **H. M. Fay**, quien en el año 1924 creó el test: **"Una mujer pasea por la calle, llueve"**. Se trata de un test gráfico temático que puede ser aplicable tanto individual como colectivamente. La consigna: "Una mujer pasea por la calle, llueve", necesita de la comprensión de la frase por parte del sujeto, ya que este debe volcar en el papel la escena que se le pide, librado a su propia imaginación. Por este motivo se aplica a partir de los 6 años y hasta los 14 años.

Para su evaluación es necesario que estén representados elementos que de hecho se encuentran en la consigna:

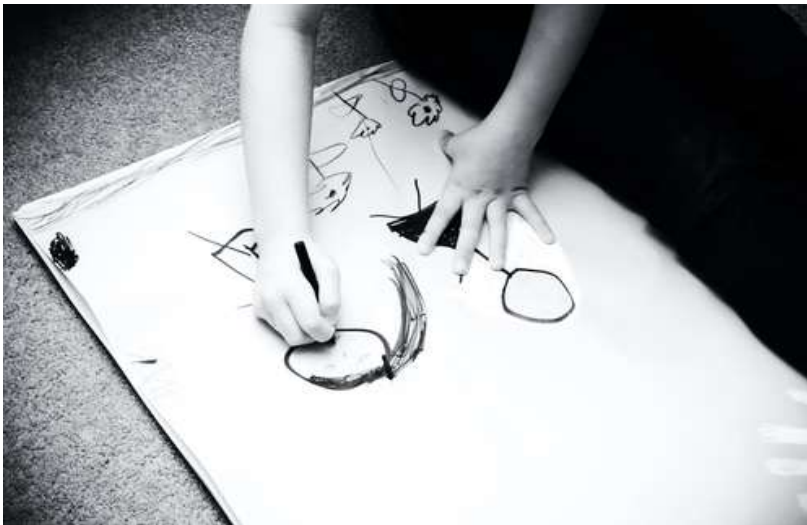
Necesidad de elementos presentes para su evaluación	☐ Una persona claramente caracterizada como de sexo femenino.
	☐ Representación del aspecto dinámico –paseo- que debe notarse en la actitud postural de la figura.
	☐ Ambiente representado por árboles, calles, casas, etc.
	☐ Representación de la lluvia.
	☐ Elementos defensivos contra la lluvia -paraguas, vestimenta-.

Cada elemento se evalúa con el punto, mientras que a los elementos accesorios que complementan la escena se les adjudica un cuatro de punto. En función de la puntuación obtenida se evalúa la edad mental comparativamente con la edad cronológica.

Otros antecedentes históricos lo constituyen el test de **A. Rey** llamado **"Test Gráfico de la Figura Compleja"**; este test en los comienzos se destinó al diagnóstico diferencial

entre la deficiencia mental congénita y la diferencia mental adquirida debido a traumatismos cerebrales. Dicha prueba consiste en proponerle al sujeto que copie un diseño que combina figuras geométricas. El diseño debe ser realizado en dos momentos y trata de explorar el nivel intelectual, la capacidad motora, adaptativa y el rendimiento mnémico del paciente.

Con esta misma intención F. **Goodenough** creó en el año 1928 el Test de la Figura Humana que permite su aplicación desde los 3 hasta los 13 años. Su sistema de evaluación se realiza mediante la puntuación de los diversos ítems que corresponden a las partes y posiciones del cuerpo y a la vestimenta del mismo; de acuerdo a la puntuación obtenida se saca la edad mental del sujeto y su cociente intelectual. Si bien se observan coincidencias entre el test de Fay y el de **Goodenough**, este es mucho mas completo. Por otra parte, se trata de un test estandarizado por lo cual ha merecido mayor confiabilidad. Sin restar importancia a su aplicación como test de nivel, es importante tener en cuenta este test debido a que **Goodenough** no tomó solo en



consideración el aspecto madurativo sino también el aspecto clínico, sentando las bases para una evaluación proyectiva que permitiera la exploración de la personalidad.

Las investigaciones realizadas sobre los dibujos infantiles demuestran que, a través de la expresión gráfica, el niño no solo muestra su capacidad intelectual, sino que pone de manifiesto su actividad creadora y expresa también situaciones básicas de su existencia.

Las investigaciones realizadas por **H. Read** y **Paula Elkisch** nos dicen que, así como el niño expresa libremente su estilo frente a una hoja en blanco permitiendo que sus movimientos expresivos queden detenidos el papel, con el ingreso al mundo del orden y de la cultura esta libertad sin compromisos tiende a desaparecer en función del compromiso que el niño asume por imperativo de las circunstancias. Así insensiblemente ayudado por su evolución psíquica y biológica a la que coadyuva la necesidad de adaptarse a las normas que le impone el mundo externo representado por la familia, la escuela, la sociedad, van delineando sus aptitudes creativas en proporción inversa a la rápida valoración, que, por imperativo del medio, de pronto adquieren los conocimientos de tipo enciclopedista.

En esta etapa que coincide con el ingreso a la escuela primaria: se encuentra un adormecimiento de la capacidad creadora del niño; Luquet lo expresa generosamente, aduciendo que de los 7 años en adelante declina el "dibujo típicamente infantil" debido a que para su enseñanza se emplean métodos clásicos que obligan al niño a someterse a determinadas reglas para su ejecución. En este momento evolutivo, "la cuarta edad", según Luquet, surge el advenimiento del dibujo adulto.

Anne Jacques, menos generosa pero más realista, señala en esta "cuarta edad" la *extinción* del dibujo infantil expresivo. **J. Boutonier** comparte su opinión peso hace extensiva esta asfixia creativa a todos los dominios del conocimiento, como si el derecho a crear fuese incompatible con la actividad escolar debido a que esta es representativa de un sistema donde la creación artística ha sido desplazada por la producción en serie.

Es por esto que los adultos apresados y deformados en sistemas educacionales que han perdido vigencia ya no pueden dibujar espontáneamente; de ahí que la mayoría de las investigaciones acerca de la expresión gráfica libre se halla referida a la infancia. La

expresión gráfica libre se refiere a la actividad espontánea del niño expresada a través del grafismo. El dibujo satisface la necesidad de expresión del niño, necesidad que busca plasmarse en el mundo externo a través de los movimientos del cuerpo. A través del grafismo el niño puede llegar a figurar los objetos de manera que puedan ser mejor identificados. Se puede decir que el dibujo sería el equivalente en el niño al relato, correspondería a un lenguaje por imágenes cuya finalidad sería la información; informar acerca de si mismo y de su relación con el mundo ya que el hombre en general y el niño en particular, expresan a través de ello la totalidad de su personalidad que se halla inmersa en el contexto social donde ésta se desarrolla.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se ha visto que los dibujos infantiles, si bien fueron tornados en sus comienzos como exponentes del nivel intelectual del niño, merced a las investigaciones realizadas en el campo de la clínica psicoanalítica, la expresión gráfica pasó a ocupar un lugar importante dentro de los métodos proyectivos de exploración de la personalidad. Es innegable el valor proyectivo de la expresión gráfica, ya que nos permite a través del análisis de los datos que nos proporciona tener un conocimiento más adecuado del sujeto objeto de la prueba; conocimiento éste que nos da la posibilidad de tener acceso al nivel adaptativo, al nivel expresivo y al nivel proyectivo de la conducta gráfica de este sujeto en cuestión. Ahora bien, para poder llegar a una adecuada interpretación del material gráfico obtenido, no sólo es necesario tomar en cuenta aquellos aspectos de la personalidad que queremos explorar sino también los supuestos básicos en los cuales las técnicas gráficas se sustentan para poder ser consideradas como técnicas proyectivas. Es por eso que partiendo de los siguientes supuestos, expresión gráfica puede aspirar a ser expresiva de la personalidad total del hombre:

- 1.** En toda expresión gráfica se ponen de manifiesto no solo los aspectos conscientes de la personalidad, sino fundamentalmente los aspectos inconscientes del sujeto.

2. A través de la producción gráfica se revelan los aspectos mas profundos de la personalidad, aquellos cuya raigambre biológica los hace inmodificables, como así también mecanismos inconscientes pertenecientes al proceso primario. Dichos mecanismos se ven en especial en la producción de los psicóticos donde los mecanismos de condensación y desplazamiento, entre otros, permiten obtener un mayor conocimiento del inconsciente.



3. A través de la expresión gráfica se pone de manifiesto la particular forma de ser de un sujeto en el aquí y ahora de su situación y por consiguiente el repertorio de mecanismos defensivos que un "determinado sujeto" instrumenta para obtener "su

particular equilibrio psíquico" en un momento dado.

4. Existe una demostrada correlación francamente positiva entre la evolución de un paciente en tratamiento y su expresión gráfica en el curso del mismo.

5. Las asociaciones libres de los sujetos con respecto a sus dibujos, nos permiten descubrir el significado particular que cada uno de ellos le adjudica a ciertos significantes o símbolos.

6. Los símbolos que se expresan a través de la producción onírica como así también aquellos extraídos de los mitos, las creencias y el folklore convergen, lo que nos muestra que la existencia de símbolos universales es inherente a la naturaleza humana. Solamente la investigación, que parta de un cuerpo teórico consistente y de la experimentación necesaria para corroborar las hipótesis propuestas permitirá tener un

mayor acceso a la estructura de personalidad del sujeto, como así también a sus conflictos subyacentes. Esto es válido no solo para los adultos sino también para la personalidad infantil, que se halla en continua transformación en su paso a la maduración.

Utilidad de las pruebas gráficas en el diagnóstico psicológico

Como punto de inicio podemos ubicarnos imaginariamente delante de nuestro evaluado – aún no le podemos llamar paciente-: ... aquí tiene papel y lápiz, ¿querría hacer el dibujo de una casa? ... más o menos este suele ser nuestro comienzo en el momento de pasar las pruebas gráficas. Puede variar su momento de aplicación, según sea el encuadre o contexto del proceso de exploración.

Debemos saber que no es indiferente el lugar asignado a las pruebas gráficas dentro de todo el proceso diagnóstico. Posiblemente su mejor momento de puesta en juego, sea al principio de la batería de los proyectivos. Para algunos, las pruebas gráficas constituyen un buen umbral para los tests estructurales, incluso una buena entrada para el Rorschach. Para otros, primero el Rorschach, luego las pruebas gráficas. La sugerencia es que no deben de pasarse detrás de los temáticos.

Como tal no puede reducirse sólo a una prueba o a una modalidad de respuesta. Es preciso relacionar e integrar los resultados provenientes de los distintos ángulos de observación. Por ejemplo, si utilizamos la entrevista como instrumento de exploración, suele ser insuficiente una sola entrevista. Precisamos de varias: dos, tres o incluso más. También es la secuencia la que nos informa. Cuando nos servimos de los tests como herramientas, en muy pocas ocasiones es suficiente una sola prueba – Rorschach, Mmpi, Wais...- y menos aún si nos referimos expresamente a las pruebas gráficas. Recurrimos habitualmente a una batería combinada, porque cada par de esa secuencia nos ofrece

un aspecto particular y específico de información; por ejemplo, dentro de la batería de los tests proyectivos, los tests gráficos pueden informar de los aspectos estructurales más básicos. Su menor posibilidad de control intelectual – en la realización gráfica, no así en la verbalización del relato –, les convierte en los primeros detectores de índices psicóticos, por un lado, y por otro, suelen ser los últimos en ofrecer modificaciones o cambios importantes. Es más, dentro de la batería de las pruebas gráficas, cada uno de ellos ofrece un diferente nivel de regresión: los puntos más bajos en la cota de regresión suelen venir marcados por el test del árbol, siguiéndolo el test de la casa, y a un nivel menor el de la figura humana. Aunque estadísticamente suele ser así, no lo es sin excepciones: depende de la historia personal del sujeto.

Deducimos nuestras conclusiones de la correlación de las distintas fuentes de información: los resultados obtenidos en las pruebas integrados con el resto de los datos observados, desde la historia biográfica y sintomatología hasta la relación transferencial durante la exploración.

Puede parecer sorprendente en principio que una prueba tan económica en cuanto al instrumental utilizado, lápiz y papel, y tan aparentemente simple como es la realización de unos dibujos elementales, nos ofrezca tanto con tan poco, tanta información con tan poco coste. La clave está en esto que llamamos “aparentemente” simple. Lo que verdaderamente subyace a esa experiencia gráfica, es mucho más complejo que lo que a “simple vista” aparece.

Podemos preguntarnos por el soporte científico, la teoría explicativa de los hechos, pero los hechos están ahí. Tomemos el ejemplo de un paciente fóbico que suele realizar dibujos tan pequeños y escuetos, de trazo tenue, como quien pasa de puntillas, o como invirtiera los prismáticos para al verlo en tamaño pequeño, se diluyen los motivos para el temor. Sistemáticamente la figura se pierde en el vacío.

En el extremo opuesto, las reacciones defensivas de tipo maniaco no encuentran espacio suficiente para sus dibujos, se expanden y desbordan la hoja de papel, o no se tolera el espacio vacío, y se recubre con más elementos.



Podemos preguntarnos por qué cada estructura de personalidad se refleja en la dimensionalidad plana o tridimensional de sus dibujos. Por qué, independientemente de la edad cronológica, tanto entre niños como entre adultos, unos rechazan abiertamente la

condigna se bloquean o se niegan a dibujar, y otros, en cambio, lo hacen con gesto divertido, y hasta se lo pasan bien en la realización de la tarea. Hay pacientes que no “pueden” dibujar a su familia: por ejemplo, los niños maltratados o “pasados” a otros miembros familiares.... O los adultos que tienen demasiado próximo el impacto traumático de un hecho: la separación de los padres, o de la propia pareja, fracasos o pérdidas afectivas importantes, no diferencian fantasía de realidad y la necesidad urgente de defenderse de tal hecho les impide poder “jugar” dibujando, les obliga a evitar o anular la capacidad de representación mental de esas situaciones traumáticas.

Podemos señalar tres ejes importantes: por una parte, el dibujo incluye una acción psicomotriz, el hecho gráfico de dibujar. Por otra parte, presupone la representación mental, la imagen mental expresada en el dibujo, serían como los dos polos básicos mentados por Freud. El mundo del lenguaje muscular, el mundo de los impulsos, de la actividad, y, por otro lado, el correspondiente al mundo representacional, el de las imágenes y objetos internos. A estos dos ejes, tenemos que añadirle un tercero: el relato, la verbalización o comentario añadido sobre el material gráfico.

La forma y contenido del relato no siempre coincide con el material o contenido gráfico...en ocasiones es antitético: el material gráfico puede ser pobre y el relato estar muy idealizado. Como tampoco siempre corresponden el contenido del sueño y su elaboración secundaria a través del relato posterior – incluso hay autores que aplican al análisis de los dibujos el mismo sistema interpretativo que el empleado para el sueño – por ejemplo, Lewis -. Podríamos decir que, aunque el contenido manifiesto de las pruebas gráficas es aparentemente simple, sus raíces o contenido latente alcanza mucho más allá, y ciertamente está motivado por determinaciones más profundas.

Podríamos distinguir dentro de estos tres ejes, varios hilos fundamentales. Todos juntos forman una red de tejidos entrecruzados, cada uno remite a los demás y están mutuamente imbricados.

A. La teoría de la situación analítica, cuyo modelo es el marco, encuadre o setting. Las pruebas gráficas son un juego o, mejor, un interjuego, entre paciente y examinador. Pero no todos saben o pueden jugar. La capacidad lúdica, frente a la tarea como frente a la vida – tanto en el niño como en la madre, en el paciente como en el analista- está en función, o depende totalmente de la no urgencia defensiva y de los procesos de identificación.

B. La teoría de las pulsiones. El dibujo es una acción, acción, ya mentado, psicomotriz. Requiere el control y dominio motor. Puede reflejar el control de los impulsos, el nivel de la maduración biopsicológica o el umbral involutivo del deterioro: nos habla de los niveles de maduración y de los niveles de regresión.

C. Teoría de las relaciones objetales. El dibujo es una imagen y en su configuración cobran importancia suma los referenciales internos de las relaciones objetales, de la vivencia del “sí mismo” y del propio cuerpo; marcan el cauce de las líneas estructurales básicas, según la dialéctica de pares opuestos: percepción-representación; satisfacción-frustración – **Freud**-; verdadero-falso – **Winnicott**,

Bion-; el yo ficticio, el yo “fachada”; el verdadero falso self; los vínculos afectivos gratificantes o persecutorios; el ajuste a la realidad o la huida de la misma.

D. La teoría del espacio- tiempo. El dibujo es espacio, bidimensional o tridimensional. Espacio “temporal” donde se ponen de manifiesto los sistemas de identificación y las modalidades psicóticas o neuróticas de los procesos de individuación. Desde el espacio fusional dual, primario, a la progresiva delimitación y diferencia del sujeto y objeto: espacio tridimensional y relación triangular. Desde el tiempo circular al tiempo real, propio de la cuarta dimensión en la relación con el otro.

E. Teoría de la comunicación y de la no-comunicación. El dibujo es lenguaje: tiene un valor expresivo propio y simbólico-relacional. El dibujo como “juego” es terapéutico por sí sólo –**Siquier de Ocampo, Winnicott**-; como medio de expresión es un instrumento útil de exploración de las fantasías – Klein-. Lenguaje espontáneo, puntual, en una sesión o en una hora de exploración diagnóstica. O lenguaje secuencial, que nos habla de la evolución del crecimiento o de la regresión, a través de un seguimiento terapéutico.

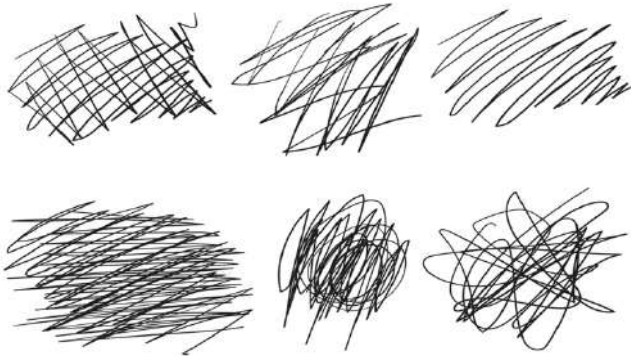
El dibujo es lenguaje también, dentro de un “contexto de lenguajes”: el lenguaje de la historia personal del sujeto, el lenguaje de sus síntomas, de su ambiente que le rodea, medio facilitador o desorganizador: Test de la familia, Test de la pareja – Frank, 1985-, y todo ello dentro o en relación con el resto del proceso diagnóstico.

Pruebas gráficas, como un juego, como un “interjuego”

Cuando **Winnicott** se sorprendía de lo que daba de sí el juego del garabato – que en cierto sentido él inventó y que utilizó: trazos apenas esbozados sobre el papel – ya entonces sabía muy bien cómo crear a través de este juego – como objeto transicional- un “espacio potencial, lugar imaginario en el que poder sacar a escena los mil y un personajes del mundo interno, los distintos modos de contacto, los recursos y temores de cada uno”. Es una especie de prueba proyectiva, indica **Winnicott**, en la que él

también participa. Se trata de un juego en el que él primeramente hace un garabato y el paciente lo convierte en algo. No es exacta la traducción de garabato; los “**squiggles**” eran como trazos in cerrar, ni en sí mismos figurativos, apenas esbozados, muy elementales, pero que le permitían a **Winnicott** establecer una comunicación con el niño y que progresivamente se transformaban en significados figurativos o figuras significativas. Esta potencialidad lúdica, era en sí misma la más importante, por cuanto permitía la expresión de la fantasía y cuanto en ella potencialmente se condensa.

Chuparse el dedo es uno de los ejemplos de “objeto transicional”, quizás el primero y más elemental, implicando un significado importante, la existencia de un espacio; “espacio potencial” que permitirá la separación-individuación; a medio camino entre la madre y el bebé, entre lo subjetivo y lo objetivo, el lugar donde es posible el “juego” por parte del bebé y el “contrajuego” de la madre – que si es acertado permitirá la “base de confianza” necesaria para revestir el mundo de deseos más que de temores – , el lugar de la fantasía, de la imaginación creativa, el lugar del sueño. Si uno de los extremos falta, el juego o el contrajuego materno – función materna ausente, confusional, invasiva o sobreprotectora-, “la transición”, el paso de la dependencia a la independencia, de la dualidad a la individualidad, de lo bidimensional a lo



tridimensional, quedará mal parado o perturbado para siempre. Para vivir en la realidad hace falta el espacio intermedio de la fantasía; sirve unas veces de amortiguador y otros de investimento. Este espacio potencial,

Winnicott- no es del todo un lugar “real”. Así se trate de la realidad interna – pulsiones, frustraciones-, como de la externa, sino que se encuentra a medio camino entre lo real y

lo alucinado, por lo mismo puede servir para revestir de ilusión de juego la capacidad de vivir.

A mitad de camino entre lo real y lo alucinado... ese espacio potencial será el mismo que hace viable el análisis personal y la transferencia, la creatividad artística, el contexto básico de los Tests proyectivos y, por lo mismo, de las pruebas gráficas. Es cierto que en las pruebas gráficas el objeto dibujado no es fortuito, “creado” por el sujeto – como el fort-da de **Freud** – sino en parte sugerido por el examinador, pero al no saturar el espacio, permite el interjuego potencial con el sujeto. La hoja de papel en blanco adquiere así el significado de objeto transicional, un lugar donde es posible el juego, la comunicación y la transferencia.

Desde el encuadre óptico de la psicología Dinámica, podemos comprender que cuando ese espacio lúdico no se crea, no se da, o se pierde, con ello también se pierde la expresión de la libertad creadora, de la confianza en sí mismo y en la relación con el entorno.

Al igual que para **Winnicott** la madre puede permitir el juego y a través de ello, el niño puede expresar sus deseos – de él – también puede ser, por el contrario, que la madre se encierre en la tarea seria e importante de satisfacer las necesidades reales y, esclava de sus deberes, criar al niño en la esclavitud, obligándole a adaptarse a sus exigencias, de ella. De esta manera, puede surgir una falsa “buena madre” y un yo ficticio, “falso self” en el hijo – se acercaría a ser un hijo modelo –.

Si nuestra relación con el paciente ha sido suficientemente buena, es decir, normal, el interjuego transferencial permitirá en la hoja en blanco la expresión de los logros y fracasos parciales del “sí mismo” del sujeto, de su identidad y de sus defensas. Cuando esa transición de la dependencia de los objetos primarios a la independencia no se dio o no se pudo crear, la verdadera identidad fracasó del todo o parcialmente; y estas huellas también se expresan con frecuencia en el dibujo, sobre todo en las defensas. La

urgencia defensiva hace que se pierda la relación lúdica, parcial o totalmente con el entorno y que en su lugar se hipertrofien los rasgos defensivos, convirtiéndose en patógenos. Los trazos se ritualizan o se sobreadaptan a la norma, por ejemplo, en el obsesivo; se constriñen y se reducen al mínimo en la evitación fóbica; o se saturan de elementos ornamentales en la seducción histérica; se tornan rígidos, con formas bizarras, estereotipadas, transparentes o vacías en el psicótico; la perspectiva forzada, enfatizando la acción, en el borderline; y, por último, la reducción a lo concreto y funcional de la realidad inmediata – pensamiento operatorio- en el sujeto psicosomático.

Niveles de maduración. Niveles de regresión

Este juego de luces y sombras, de identificaciones perturbadas o mal construidas en el espacio mental – **Meltzer**- se hacen manifiestas en la construcción del espacio gráfico.

La importancia funcional del yo reside en el hecho de regir normalmente los accesos a la motilidad. Sabemos que hay una correspondencia entre el desarrollo cronológico-evolutivo del dibujo y la adquisición de las funciones del pensamiento. Pero también en



sentido inverso; la pérdida regresiva de las funciones del pensamiento puede reflejarse en el nivel regresivo del dibujo. Esa correspondencia puede darse tanto en el sentido progresivo-ascendente: desde el pensamiento sensorio-motor al pensamiento abstracto – **Piaget y**

Wallon -, como en sentido regresivo-descendiente: del pensamiento imaginativo creador – que se sirve del preconscious- al pensamiento concreto-operativo o

sincrético – por yuxtaposición de elementos, no por integración unitaria-, disociado, o en último grado sensoriomotor.

En sentido ascendente, nos sorprenden los cambios madurativos reflejados en el dibujo; la evolución gradual, desde el desorden confusional – primeros garabatos del año y medio – al contenido reconocible – tres años y medio-; desde el realismo concreto, operatorio, 7 años, a la comunicación simbólica y concepción espacial compleja, 14-17 años-. Resulta curioso observar cómo en los garabatos desordenados propios del año y medio y dos años, el interés no está en el ensayo de representar algo, sino en el gesto motor, en la huella gráfica en sí misma – en el impulso motriz, no en la representación mental-. No hay relación integrada entre movimiento-trazo-figura; cada parte a su aire.

A partir de los dos años y medio o tres, el niño descubre la relación entre estos elementos y aparecen los primeros intentos de control vasomotor – **Bender, Koppitz** -; a los tres –tres años y medio aparece la intencionalidad, atribuyéndole significado real a las líneas, luego al color y por último, asignándole un nombre al dibujo.

Al principio era el ojo el que seguía a la mano, luego es ésta quien sigue al ojo, y poco después es la cabeza, la representación mental, el pensamiento, quien acaba definitivamente “rigiendo los accesos a la motilidad” – **Freud**-, conduciendo al ojo y a la mano.

Freud indica que en la génesis del yo parece haber actuado el propio cuerpo y sobre todo la superficie del mismo. Es un lugar del cual pueden partir simultáneamente percepciones externas e internas... el yo es ante todo un ser corpóreo... es primero y fundamentalmente un yo corporal – **Freud**, 1923-.

La imagen del esquema corporal, integrada, tridimensional o disociada, plana, bidimensional, cobra un papel fundamental en la estructuración del yo – **Schilder, Sami Ali, 1970; Kreisler y cols, 1977, 1985-** y más aún , la superficie corporal de la piel como límite, frontera, contención, o medio de intercambio –**Golfried, 1971 y Anzieu, 1985-**.

El paso del pensamiento sensoriomotor al pensamiento imaginativo transcurre por la progresiva integración de sistemas sensoriales, perceptivos, motóricos, etc. Cuando esta integración se pierde, por ejemplo, por efecto de la regresión, en el adulto, el proceso puede recorrer la línea inversa: de la desmentalización al desmantelamiento autista – véase **Meltzer**- del pensamiento lógico a la pérdida del sentido común – **Bion**- por ataques al pensamiento y disociación de los sistemas sensoperceptivos. Cada parte va a su aire de nuevo. En el caso más extremo, volveremos a encontrarnos con un adulto en edad, pero bebé de año y medio a nivel mental, que le interesa el movimiento y no la representación mental, el significado. A niveles regresivos menores, volveremos a coincidir en el camino con otros aspectos también llamativos.

Por ejemplo, las condensaciones perfil-frente, las transparencias, que son relativamente normales, hasta los seis años, dado que hasta esa edad, el niño se inspira en un modelo interno; lo que sabe desde dentro, no según la “representación visual”, lo que percibe visualmente “realismo intelectual” de Piaget, estas mismas distorsiones o maneras de percibir-pensar las volveremos a encontrar en el psicótico que sigue también los modelos internos y, no respetando las reglas de la percepción, confunde los propios sentimientos y pensamientos con la realidad exterior, confunde su espacio interior con el espacio exterior, ve “afuera” lo que se ubica “dentro”.

Por eso nos extraña que uno de nuestros mejores clásicos, **Miguel de Cervantes**, describa así las preocupaciones del licenciado Vidriera: “seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso como suele decirse... en los huesos y mostraba tener turbados todos los sentidos; y aunque le hicieron todos los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no la del entendimiento, porque quedó sano y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imagínese el desdichado que era todo hecho de vidrio y con esa imaginación, cuando alguno se llegaba a él daba terribles voces, pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas, que no se le acercasen, porque le quebrarían; que real y

verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza... decía que le hablasen desde lejos por ser hombre de vidrio y no de carne... Pidió Tomás le diesen alguna funda donde pusiese aquel vaso quebradizo de su cuerpo, porque al vestirse algún vestido estrecho no se quebrase.....”.

Espacio/ tiempo. Tercera y cuarta dimensión

Así podríamos continuar en este paso de correspondencias analógicas, no exactas. Antes de los siete años, la figura humana se hace segmentaria, como un aglomerado o yuxtaposición de partes agregadas unas a otras, de modo que cada una de las áreas del cuerpo es una unidad en sí, pegoteada a otra; denota una ausencia de verdadero sentido de unidad o volumen en la vivencia del cuerpo. Se conoce el esquema intelectual del cuerpo, pero el espacio no logra ser aún verdaderamente tridimensional: la percepción de la profundidad está esbozada por superposición de planos – un árbol que cubre, por ejemplo, parte de la casa o del cielo-.



El sentido o concepción espacial compleja, tridimensional, se logra generalmente con la adolescencia – tamaño reducido de los objetos distantes- que marca la frontera evolutiva psicomotriz, dando paso a la

concepción espacio-temporal adulta. Pero desde la óptica psicodinámica, la tridimensionalidad puede perderse por la regresión reduciéndose a un espacio plano, bidimensional, cuando el objeto organizador, la función primaria – paterna y materna- fracasó o sólo pudo ofrecer una fachada plana, sin volumen o interior; en el sujeto sólo

queda la experiencia de la confusión y el vacío. No hay profundidad en el dibujo plano dimensionalmente se expresa lo mismo. Sólo es posible el contacto de superficie, “piel a piel” – Bick-, estar como una pegatina, adhesivamente, como un edificio junto a otro.

Edificios “adosados” de los dibujos, que aprovechan o necesitan de la proximidad del “otro” para mantenerse en pie. Estos aspectos de alienación nos remiten a rasgos o estructuras psicóticas.

A veces, la yuxtaposición de elementos en el dibujo se hace de tal modo, que da la apariencia de volumen o tridimensionalidad. Pero se nota que es sólo un “como si” que fuera de verdad; pero no lo es. Yo ficticio, acomodaticio, ambiguo- véase Bleger- que coexiste sin unidad ni conflicto, con contradicciones y enredos, pero más para el observador que para sí mismo. Al observar el dibujo nos hacemos un lío, o no acertamos bien a entender los comentarios, pero para el propio sujeto todo marcha bien, no pasa nada, porque su déficit en el pensar, le permite acomodarse a todo como un parásito tendente a la fusión, sin sentirse obligado a ser él mismo.

El sentimiento de la propia identidad supone una referencia implícita a la vivencia de consistencia interna, y al modo de estar en el espacio exterior, reflejados en la imagen del propio esquema corporal. El espacio es una dimensión incorporada.

La construcción mental del espacio supone la proyección de una imagen interna de separación o distancia, entre el propio cuerpo y el de los demás. En la relación fusional, la imagen corporal y el espacio se confunden. A medida que esa fusión se rompe o reduce, se va expresando una progresiva delimitación y configuración de territorios diferenciados entre sujeto y objeto, entre interior y exterior, se va expresando la personalidad normal, con su verdadera identidad subjetiva.

En procesos paralelos, la vivencia del tiempo deja de ser circular, tiempo interno, imaginario, reversible, atemporal – transferencia psicótica que destruye el tiempo, destruye el límite-, principio y final antes y después-

Con el tiempo interno nos defendemos del tiempo real. La vivencia del tiempo real constituye la cuarta dimensión, un nuevo marco general de referencia de nuestra vida perceptiva y de relación con el otro.

Bibliografía

- ABT, L.E. y BELLACK. Psicología proyectiva. Paidós, Bs Aires, 1978.
- ABERASTURY, A. El niño y sus dibujos. Rappia, año 2, n°1, 1971.
- ACERETE, D. Objetivos y didáctica de la educación plástica, Kapelusz, Bs Aires, 1974.
- ANDERSON Y ANDERSON: *Técnicas Proyectivas del Diagnostico Psicológico*.
- ANZIEU, O. El yo piel. Dunod, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n° 9.
- ARUHEIM, R. Arte y percepción visual. Eude, Bs Aires, 1962.
- BALLESTEROS, S. Test del esquema corporal. TEA, 1980.
- BICK, E. La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. Int, J.Psycho-Analysis, XLIX, 2,3, 1968.
- BION, W.E. Una teoría del pensamiento. Rev. De Psicoanálisis, 12, 1,2, 1965.
- BLEGER, J. Simbiosis y ambigüedad. Paidós, Bs Aires, 1972.
- BOUTONNIER, J.: *El dibujo en el niño normal y anormal*. Paidós, Bs Aires, 1980.
- CORMAN.L. El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica. Kapelusz, Bs Aires, 1976.
- FREUD, S. Relación entre símbolo y síntoma, OC., 1916.
- FREUD, S. Más allá del principio del placer. OC, 1921
- GOODENOUGH, F.: Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la Figura Humana.
- GRASSANO DE PICOLO. Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas. Nueva Visión, Bs Aires, 1980.
- HAMMER, E.: *Tests Proyectivos Gráficos*. Paidós, Bs Aires, 1960
- KLEIN, M. La personificación en el juego de los niños. OC, 1929.
- KLEIN, M. La importancia de formación de símbolos en el desarrollo del yo. OC, 1930.
- KOPPITZ E. El niño y sus dibujos.

- LOWENFELD, V, El niño y su arte, Kapelusz, Buenos Aires, 1958
- LOWENFELD, V. y BRITTAIN, W.: Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz, Buenos Aires, 1972
- LUQUET, G.H. El dibujo infantil. Editorial Médico-técnico, BCN, 1978
- MACHOVER, K. Proyección de Personalidad por medio del dibujo de la Figura Humana.
- MELTZER, D. Exploración del autismo, Paidós, Bs Aires, 1979.
- MELTZER, D. Los estados sexuales de la mente. Editorial Kargieman, Bs Aires, 1974.
- PEREZ GARCIA, P. La exploración clínico-psicológica con tests, en Psicopatología general (Monedero y cols.) Biblioteca Nueva, Madrid 1978.
- PÉREZ GARCÍA, P. Identidad y vivencia del espacio en las técnicas proyectivas, nº1 Pablo del Río, Madrid, 1980.
- RABIN y HAWORTH: Técnicas Proyectivas para Niños.
- READ, H. Educación por el arte. Paidós, Buenos Aires, 1959.
- WALLON, P. y Otros. El dibujo del niño, Siglo XXI, Madrid, 1992.
- WIDLÖCHER, D, Los dibujos de los niños. Herder, Barcelona, 1988

Cuestiones

1. Cómo define Luquet la evolución en términos de estadios y etapas sucesivas.
2. Señala el análisis de Lowenfeld con respecto de la evolución de la expresión plástica infantil.
3. Indica las primeras representaciones gráficas infantiles para Lowenfeld.
4. Inscrito en los tres ejes, señala varios hilos fundamentales.
5. Haz referencia al garabato de Lowenfeld.
6. Realiza un comentario personal sobre el tema.